

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
DESAFIOS DA ATUALIDADE

CURITIBA  
2004

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
DESAFIOS DA ATUALIDADE

Monografia apresentada à Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico. Orientadora: Professora Msc. Maria Aparecida Zanetti

CURITIBA  
2004

# AGRADECIMENTOS

*À minha família e a meu marido, que mesmo diante de enormes dificuldades não me deixaram desistir.*

*Em especial à minha mãe, que esteve sempre presente me incentivando com seu amor. Mesmo agora, que não está mais visivelmente ao meu lado, sinto sua alegria e orgulho com mais essa conquista, que é nossa. Serei eternamente grata, e sempre a amarei.*

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa buscou suscitar reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos, destacando alguns de seus principais aspectos: o trajeto histórico dessa modalidade de ensino no Brasil; as políticas educacionais e os princípios pedagógicos que a norteia no Estado do Paraná; o perfil dos alunos adultos e o papel que a educação escolar assume em sua realidade, o surgimento da demanda e a relação entre o fracasso escolar e a Educação de Jovens e Adultos; analisou também as demandas e desafios para a Educação de Jovens e Adultos, com especial atenção às imposições advindas da reestruturação produtiva. O estudo foi organizado em dois eixos: pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o objeto de estudo e pesquisa empírica, a partir de um estudo de caso, tendo como pressuposto metodológico a pesquisa qualitativa. Em linhas gerais, a referida pesquisa demonstra os motivos que condicionam o jovem/adulto a buscar escolarização, entendendo e contextualizando essa busca no motivo predominante de inserir-se no mercado de trabalho.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS ..... i

RESUMO ..... ii

INTRODUÇÃO ..... iv

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO PARANÁ ..... 3

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ..... 4

1.2 ALGUMAS TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 90 ..... 10

1.3 ALGUNS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ORGANIZATIVOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ A PARTIR DA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 90 ..... 12

2. REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..... 18

2.1 JUSTIFICATIVAS PARA O FRACASSO ESCOLAR ..... 21

2.2 O ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..... 25

2.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS ALUNOS JOVENS E ADULTOS ..... 27

3. DEMANDAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE ..... 32

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 36

REFERÊNCIAS ..... 38

## INTRODUÇÃO

O Brasil ingressa no século XXI tendo ainda que superar diversos desafios para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Um desses desafios refere-se à efetivação dos direitos educativos para todos, especialmente ao grande número de jovens e adultos sem instrução ou com poucos anos de escolaridade.

É visível o crescimento da demanda de jovens e adultos pela escola, tanto pela valorização da educação em relação ao conjunto dos direitos de cidadania quanto pela estratégia de inserção no mercado de trabalho, para enfrentar um contexto produtivo em acelerada transformação, com escassas oportunidades de emprego e crescente competitividade pelos postos existentes.

Esta questão não é simples e vem marcada pela contradição. Embora o aumento da escolaridade seja condição importante para o acesso ao mercado de trabalho, ele não é gerador de emprego, o que nos alerta para a necessária vinculação da educação com as demais políticas sociais.

Essas reflexões compõem o presente trabalho de pesquisa acerca da Educação de Jovens e Adultos – EJA, iniciando com uma retomada da trajetória histórica da educação brasileira nessa área e sinalizando para as perspectivas da relação educação e trabalho na realidade do aluno adulto.

Para dar conta do presente estudo monográfico combinam-se duas formas de pesquisa: a *bibliográfica*, onde se buscou subsídios teóricos para fundamentar a análise do objeto de estudo (a Educação de Jovens e Adultos). Essa fase da pesquisa está contemplada nos três primeiros capítulos; e a pesquisa *empírica*, com trabalho de campo, através da coleta sistemática de informações, apresentadas ao longo deste estudo.

A escola alvo dessa pesquisa situa-se na periferia da região Sul de Curitiba, e tem como característica o atendimento a um grande número de trabalhadores do Bairro Cidade Industrial de Curitiba.

Visando trazer à tona questões de relevância para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da sociedade atual, foram levantadas informações através de questionário, junto a alunos de um Posto Avançado do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, escola de EJA da Rede Estadual de Ensino, cujas respostas sinalizaram para as reflexões que compõem parte dessa

pesquisa. Foram entrevistadas duas turmas do ensino semipresencial de 5.º à 8.º série, aproximadamente 60 alunos, com faixa etária entre 16 e 51 anos.

Este estudo foi conduzido tendo como linha mestra os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa discutidos por BOGDAN & BIKLEN in LUDKE & ANDRE (1986, p.11), nos quais se prevê o ambiente natural como fonte direta de dados; a participação ativa do pesquisador; a obtenção de dados descritivos; a ênfase no processo; e a atenção especial “ao significado” que as pessoas dão às suas vivências diárias.

A abordagem qualitativa dá voz ao sujeito analisado (aluno jovem/adulto), apresentando-se como a abordagem mais adequada à busca dos significados das relações sociais e dos conhecimentos elaborados em sua prática cotidiana. Com base nesse pressuposto, foi aplicado um questionário aos alunos de um Posto Avançado do CEEBJA (PAC), buscando informações acerca dos motivos que os fizeram abandonar sua escolaridade regular anterior e investigando as causas que os levaram a buscar novamente escolarização.

Também foi realizada uma entrevista com a coordenadora do mesmo PAC procurando demonstrar a forma como o corpo docente compreende a especificidade de seus alunos, se eles identificam suas necessidades, adequando assim sua prática pedagógica.

A análise e a interpretação sistemática dos dados consistiu na leitura e releitura dos questionários e entrevista, para chegar a uma espécie de impregnação, partindo então da análise para a teorização.

Embora com experiências anteriores frustradas, que vão desde problemas de caráter sócio-econômico a situações pedagógicas de exclusão, o adulto não escolarizado ainda vê na instituição escola uma esperança no sentido de melhorar suas condições de vida, seu retorno em busca da escolarização, vem repleto de objetivos e expectativas, na maioria das vezes relacionados à questão da empregabilidade, tendo em vista que o grau de escolaridade é hoje um dos principais fatores de seleção dos candidatos a um posto de trabalho.

Vivemos num momento histórico singular, em que o papel desempenhado pelo conhecimento e a informação, possibilita integrar a educação com a formação requerida pelo novo paradigma técnico-econômico, o que se apresenta como um desafio para quem trabalha na área da educação de jovens e adultos.

# **1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO PARANÁ**

Compreender o sentido do que se entende, hoje no Brasil, por educação de jovens e adultos exige conhecimento de como essa modalidade educativa se constituiu na história da educação brasileira.

Para tanto, pretende-se, neste capítulo, apresentar alguns elementos do panorama da educação de jovens e adultos no Brasil, do período colonial aos dias de hoje. Destacando a consolidação das leis que visaram garantir educação básica para todos e os fatos políticos e sociais que emolduraram os principais acontecimentos.

Mais adiante são apresentadas algumas das políticas educacionais para a educação de jovens e adultos na última metade da década de 90 no Brasil e mais especificamente no Estado do Paraná.

Fechando este primeiro capítulo, o item “Alguns Princípios Pedagógicos e Organizativos da Educação de Jovens e Adultos no Paraná a partir da última metade da década de 90” vêm descrevendo, com base no Projeto Pedagógico da EJA Semipresencial, a concepção pedagógica e organização dessa oferta no Estado.

## **1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

As primeiras iniciativas referentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ainda que esparsas, ocorreram no período colonial, com a ação educativa missionária realizada pelos jesuítas, com o objetivo de difundir o evangelho e garantir o funcionamento da economia colonial.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, somente no período do Império há registro de novas informações sobre a educação de adultos. Embora a Constituição de 1824 garantisse “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, praticamente nada foi realizado no período imperial que contemplasse os



adultos não escolarizados. De acordo com HADDAD (1997, p.109), ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Com a Constituição de 1891, durante a Primeira República, a responsabilidade pelas atividades educativas foi descentralizada para as províncias e municípios, restringindo-se o Estado ao papel de mero animador. A educação básica e a educação de adultos, nesse período, permaneceram dependentes dos interesses das oligarquias regionais e da fragilidade de recursos financeiros das mesmas para seu provimento. O censo de 1920 mostrou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

Somente depois do intenso processo de industrialização e urbanização que ocorre no país na primeira metade do século XX, no “Período de Vargas”, é que são dadas as condições para que a educação de jovens e adultos tivesse seu lugar definido no seio de uma política de educação pública em âmbito nacional.

As iniciativas de educação de adultos se multiplicam em todo o país e passam a ser objeto de reflexão pedagógica. Mundialmente, essa modalidade de ensino passava a ser foco de interesse. A UNESCO, em 1945, alertava para o importante papel que a educação, em especial a de adultos, poderia desempenhar no processo de desenvolvimento da Nação. De acordo com HADDAD e PIERRO:

A extensão das oportunidades educacionais, por parte do Estado, a um conjunto cada vez maior da população, servia como mecanismo de acomodação das tensões, que cresciam entre as classes sociais, nos meios urbanos. Atendia também, ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho, para o bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento, propostos pelo Governo Federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. (2000, p.111)

Nesse período, inúmeras iniciativas e campanhas de escolarização de jovens e adultos surgiram: a) a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, o qual deu origem ao Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942; b) em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que coordenou o movimento em favor da educação de adultos, o qual foi denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, estendendo-se até o final da década de 50; c) outras duas breves campanhas foram criadas – em 1952, a

Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

O índice de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos caiu para 46,7% no final da década de 50, porém, o Brasil ainda estava distante dos índices de alfabetização dos países do primeiro mundo.

Os primeiros anos da década de 60 constituem um momento bastante especial na história da educação de jovens e adultos no Brasil. Nesse período, têm lugar as experiências que dariam origem à proposta de alfabetização de adultos, que ficou conhecida como “Método Paulo Freire”. A filosofia educativa, que Paulo Freire começa a gestar com base nessas práticas, vai influenciar educadores de jovens e adultos do Brasil e de outras partes do mundo e até hoje mantém-se esta influência.

Já no final da década de 50, ainda no contexto da CEAA, eram feitas críticas às visões preconceituosas em relação ao adulto analfabeto e, os educadores mostravam-se interessados em renovar seus métodos de ensino.

Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto-não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto. (PAIVA, 1983, p.209)

Esse movimento, no campo educacional, se conjuga a um movimento maior de agitação política e cultural no país. A educação de adultos passa a ser vista como meio de conscientização e mobilização de grupos sociais excluídos, e instrumento de afirmação e desenvolvimento da cultura popular.

Surgem nessa perspectiva várias campanhas e programas no campo da educação de adultos: o Movimento de Educação de Base – MEB, da CNBB, em 1961, o Movimento de Cultura Popular – MCP, do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura – CPCs, da UNE, a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e o Programa Nacional de Alfabetização do MEC, do qual Paulo Freire participou.

Quando os militares tomaram o poder, em 1964, por meio de um golpe de Estado, todas as ações de grupos que tinham alguma atuação política e social,

passaram a ser duramente reprimidas. Inúmeros intelectuais e lideranças políticas, inclusive Paulo Freire, foram obrigados a deixar o país.

Em 1967, visando ocupar o lugar deixado pelos movimentos sociais reprimidos e pelas iniciativas governamentais suspensas, o governo militar lançou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, o qual se constituiu como organização autônoma, relacionando-se diretamente com comissões municipais responsáveis pela execução das atividades planejadas de forma centralizada.

O MOBRAL tinha uma dupla tarefa: alfabetizar os marginalizados do sistema escolar e atender aos objetivos políticos dos governos militares. De acordo com PAIVA (1983, p.99), o MOBRAL era utilizado como instrumento de segurança interna, pois, simultaneamente, controlava a população e legitimava o regime.

O fim da ditadura militar possibilitou a retomada da disputa democrática em torno de propostas para a educação. A entrada de educadores progressistas nas secretarias de educação e a ação da sociedade civil organizada direcionando as demandas por políticas sociais para o processo de elaboração de uma nova Constituição Federal trazem esperanças de novos rumos aos programas de educação de jovens e adultos. Na Nova República, o MOBRAL foi então substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

Pela primeira vez, em 1988, uma Constituição garante o direito ao ensino fundamental, gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, ou seja, jovens e adultos estavam contemplados. Entretanto, após a promulgação da Constituição de 88, a história da educação de jovens e adultos é marcada pela contradição entre a garantia do direito no plano da legislação e sua negação pelas políticas públicas.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, BEISIEGEL faz uma análise desse descompasso entre o definido legalmente e o realizado pelas políticas públicas:

Em estudo anterior, sobre as conquistas educacionais, consolidadas na Constituição de 1988 (Beisiegel, 1993), afirmei que os constituintes acolheram, praticamente, todas as reivindicações que lhes foram encaminhadas pelos setores mais combativos da sociedade civil.

As reivindicações, submetidas aos constituintes e incorporadas ao texto constitucional, evocam a imagem de uma enorme onda, que invade terrenos cada vez mais à frente, sempre em busca de novos espaços, ignorando tudo aquilo que foi ficando para trás e que o avanço de uns já pressupõe conquistado para todos.

E essas práticas já ocorreram anteriormente. Assim é que, na reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, em 1971, avançou-se no campo dos direitos educacionais para a garantia do ensino fundamental de oito anos, muito antes da efetiva universalização de quatro anos de escolaridade para todos. Depois, em 1988, estendeu-se a obrigatoriedade da educação básica para cima e para baixo dos parâmetros até então vigentes, embora uma enorme parcela da população ainda não estivesse atendida no ensino de 1.º grau. Como resultado desse processo, chegou-se à garantia constitucional de educação básica obrigatória e gratuita para todos, crianças, jovens e adultos, quando as relações ainda não tinham efetivado sequer as conquistas já incorporadas à Constituição de 1946. De certo modo, a Constituição de 1988 acolheu reivindicações de fronteira. Ao fazê-lo, à semelhança de outras constituições agora ultrapassadas, também fixou, nos códigos, um país ideal, ainda muito distante das possibilidades de realização da sociedade brasileira. E bem verdade que esses avanços têm aspectos positivos: instituem novos patamares para atuação dos poderes públicos; legitimam e reforçam as possibilidades da luta popular pela realização prática do que foi legalmente reconhecido como direito. Mas envolvem perigos: quando a distância entre os deveres e a capacidade de realização se acentua em demasia, o poder imperativo da lei se relativiza, podendo levar na prática ao descomprometimento do Estado diante de suas obrigações educacionais. (1998, p.63)

Para ampliar o dever do Estado para com aqueles que não tiveram acesso à escolaridade básica, a Constituição de 1988 estabeleceu um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, vinculando 50% dos recursos dedicados à educação para esse fim.

Nesse período surge o Projeto Octávio Elísio<sup>1</sup>, que buscava vincular a educação de jovens e adultos ao mundo do trabalho, diferenciando essa modalidade da modalidade regular. O autor evitou utilizar o termo Ensino Supletivo, sua proposta era superar a idéia de apenas condensar o currículo tradicional do ensino regular, adaptando-o aos jovens e adultos, para estabelecer uma concepção de educação própria do universo do aluno trabalhador.

No início de 1990, a Fundação Educar foi extinta no bojo de um conjunto de iniciativas, tomadas pelo então Presidente Fernando Collor de Mello, que visavam o enxugamento da máquina administrativa e a retirada de subsídios estatais. Com a extinção da Fundação Educar, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas passam a ter de arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas, anteriormente mantidas por convênios com a Fundação.

---

<sup>1</sup> Projeto que surge no processo de elaboração de uma nova legislação para a educação nacional, como decorrência da aprovação em 1988 da nova Constituição Federal. Após ser apresentado à Câmara Federal e receber emendas, constituiu-se como substitutivo anterior ao texto da LDB 9394/96, que é posteriormente ampliado por Jorge Hage e apresentado como proposta paralela ao chamado Projeto Darcy Ribeiro nos trâmites da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa medida provoca a transferência direta da responsabilidade pública, dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para o Estado e os municípios.

A reforma educacional, iniciada em 1995, já na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é implementada numa concepção de restrição de direitos e gastos públicos.

No âmbito legislativo, nesse período, há claros indícios dessa marginalização na educação de jovens e adultos. A Emenda Constitucional n.º14, promulgada em 1996, suprime, das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o artigo que comprometia os governos a erradicarem o analfabetismo e a universalizarem o ensino fundamental até 1998. A Emenda também desobriga o Governo Federal de aplicar a metade dos recursos vinculados à educação com a finalidade de erradicar o analfabetismo, como determinava o texto original. Estabelece-se um novo mecanismo de distribuição de recursos para a educação: o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, o qual desconsidera o número de matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no cálculo do repasse dos recursos públicos para o ensino fundamental, desestimulando estados e municípios a expandirem a educação de jovens e adultos.

Ainda em 1996 ocorre a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual não dedica sequer um artigo à questão do analfabetismo. Com relação à educação de jovens e adultos, a nova Lei rebaixa a idade mínima para prestar exames supletivos, fixando-a em 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, prevalecendo, segundo HADDAD, o exame em detrimento do curso:

A ênfase nos exames é coerente com a idéia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Deslocando a ênfase dos cursos para os exames abre-se mão daquilo que a pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias etc. Garantindo apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação. (1997, p.122).

Outra novidade é a abolição do ensino supletivo, já que a educação de jovens e adultos é tratada como parte integrante do ensino básico comum. Entretanto, o tratamento da Educação de Jovens e Adultos de forma própria, voltada para os interesses e especificidades de seu alunado (o que na verdade era a proposta do Projeto de Lei Complementar nº 1.258/88 que a nova LDB incorporou, e que visava a superação da educação supletiva) ficou secundarizado em detrimento da prevalência que se deu ao conceito de suplência, remetendo à mera reposição de estudos.

Além disso, ao reconhecer a aceleração de estudos como mecanismo legítimo de correção de fluxo, também no ensino regular, somado ao rebaixamento da idade mínima para o ingresso nos programas de jovens e adultos, a nova legislação contribuiu para uma certa indeterminação do público alvo dessa modalidade de ensino.

A crise de “eficácia e legitimidade” enfrentada pelo Brasil a partir da década de 90 passa a desconsiderar o princípio da universalidade dos direitos para focalizar as políticas sociais à subgrupos populacionais onde esse benefício cause um maior impacto positivo.

A educação, dessa forma, ocupa o papel de reprodutora das desigualdades existentes, não cumprindo sua função de democratização de oportunidades. Beneficiam-se da educação pública apenas os que não têm condições de arcar com as despesas do setor privado, ou seja, a educação pública deixa de ser uma opção para se tornar quase um castigo.

Também na Educação de Jovens e Adultos os recursos são focalizados à subgrupos sociais das regiões mais pobres do país, com um perfil de ações compensatórias de combate à pobreza.

Outra característica comum das políticas sociais da década de 90 é a prática da parceria, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado. Pode-se destacar entre os programas de formação de jovens e adultos de iniciativa do governo federal em regime de parceria: PAS – Programa de Alfabetização Solidária, o PROFAE – Formação de Atendentes de Enfermagem, PRONERA – Educação na Reforma Agrária, e o PLANFOR – Formação e Qualificação Profissional. De acordo com DI PIERRO:

Nesse processo, os direitos de cidadania da população jovem e adulta à alfabetização e ao ensino fundamental, assim como outros temas da agenda social, vêm sendo alvos de um processo político cultural que tende a repor os problemas do analfabetismo e da baixa escolaridade no âmbito das carências e necessidades privadas, levando à 'filantropização' das políticas sociais e ao deslocamento da responsabilidade pública pela oferta de ensino para jovens e adultos do Estado para as instituições da sociedade civil. (2001, p. 35)

Infelizmente, os últimos anos tem sido marcados pela desqualificação da educação dos jovens e adultos, a qual tem, na década de 90, o marco de sua marginalização das Reformas Educativas e das políticas públicas, negando assim um forte movimento, de cinquenta anos, que lutava pelos direitos daqueles que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização. O que se vê atualmente, como afirma HADDAD (1997, p.126), é uma forte tendência compensatória, com o Estado cada vez mais descomprometido e delegando à sociedade civil organizada a responsabilidade pelas mazelas do mercado.

## **1.2 ALGUMAS TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 90**

Ao se analisar as políticas educacionais implantadas no país e, mais especificamente, no Estado do Paraná nos anos de 1995 a 2002, percebe-se uma forte influência de organismos financeiros internacionais. Esses organismos estabelecem os rumos pelos quais as diretrizes da educação serão construídas, consolidando as políticas neoliberais que lhes são próprias através de programas e projetos educacionais. Segundo análise produzida pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública sobre a LDB 9394/96, o discurso corrente no neoliberalismo, que é empregado pelas instituições de financiamento, confunde a percepção da população sobre as reais intenções implícitas na maioria das propostas educacionais.

A reforma educacional, iniciada em 1995, já na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é implementada num contexto de restrição de gastos públicos, visando a estabilização econômica e o cumprimento de acordos com agências de financiamento internacionais. Essas diretrizes de reforma condicionam a

manutenção da educação básica de jovens e adultos na posição marginal, que já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da organização dos serviços.

Infelizmente, as estratégias propostas por estas agências não contribuem para a melhoria da qualidade do sistema educativo, como afirma TORRES, objetivando apenas a reprodução ampliada do modelo educativo convencional, o qual, entre outros aspectos privilegia:

...a quantidade sobre a qualidade, os resultados sobre os processos, o quanto se aprende sobre o que, o como e o para que se aprende. A matrícula escolar constitui o indicador por excelência (e só a ele se reduz a compreensão do que significa "universalizar o ensino de primeiro grau"), enquanto se dá pouca ou nenhuma atenção à retenção, à conclusão e à aprendizagem efetiva. A educação é medida e valorizada pelo número de certificados e/ou anos de instrução, e não pelo efetivamente aprendido. (1998, p.177)

Mais especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, alvo dessa pesquisa, o Estado do Paraná, ao normatizar sua expansão, através da Resolução 2611/2001, privilegia, em seu artigo 1º, a oferta de atendimento descentralizado e por meio de parcerias, princípios que, segundo SOUZA in TORRES, são as principais ferramentas das reformas educacionais baseadas no Banco Mundial. Segundo o autor, três são os objetivos principais:

1) redução dos custos do governo nacional com a educação [baseado nesse princípio, os gastos público focalizam-se no ensino fundamental, o qual, a um menor custo, apresenta a maior taxa de retorno econômico e social]. 2) produção de uma política educacional voltada à organização de uma forma mais eficaz do aproveitamento escolar, com a produção do capital humano. 3) busca da diminuição da desigualdade na distribuição da qualidade de ensino. (1998, p.15)

Percebe-se no Estado do Paraná, assim como em todo o país (na última metade da década de 90), um movimento em prol da descentralização da oferta e do financiamento do ensino básico de jovens e adultos. O artigo 4º da Resolução 2611/2001, apresenta a possibilidade do estabelecimento de parcerias entre o Estado e as instituições civis através dos Termos de Cooperação Técnica – TCT – proporcionando escolarização a funcionários de empresas ou instituições no próprio local de trabalho ou na sede da instituição.



Em 1996, a LDB 9194/96 definiu que o acesso ao ensino fundamental gratuito seria garantido àqueles que não freqüentaram a escola na idade esperada, através de ensino noturno público, regular ou supletivo. No Estado do Paraná, em descumprimento à legislação, e, em uma notável demonstração de desrespeito aos direitos dos educandos, a Resolução 2618, de novembro de 2001, modificou os critérios para a oferta de ensino fundamental noturno, transformando-o, exclusivamente, em ensino supletivo. É a exposição da visão economicista regendo a educação, com o intuito de, como já citado, redução dos custos do governo com educação, tendo como fator de economia a diminuição do tempo de permanência do aluno na escola. Fez-se necessário a apresentação de um Mandado de Segurança, solicitado pela APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Estado do Paraná, para que fosse provada a ilegalidade dessa Resolução, garantindo aos alunos as condições de acesso e permanência na escola.

A oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando tornou-se dever do Estado, garantido pelo artigo 54, VI da Lei 8.069/90 que especifica a adequação deste turno às condições do adolescente trabalhador. A proibição do trabalho noturno a estes adolescentes e jovens foi sempre uma forma de respeito a um ser nessa fase de formação e, de outro lado, uma possibilidade de se ofertar o espaço institucional desta formação: a escola. (CURY, 2000, p.28)

Após quase uma década de decisões tomadas sob o ponto de vista mais econômico do que educacional, onde o ensino de jovens e adultos era compreendido como política compensatória de combate à pobreza e a desigualdade de oportunidades, ressurge, na gestão do atual governador Roberto Requião, a preocupação de garantir ao aluno da Educação de Jovens e Adultos uma formação de qualidade.

### **1.3 ALGUNS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ORGANIZATIVOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ A PARTIR DA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 90**

Com a finalidade de atender às necessidades e demandas do aluno adulto e trabalhador, tendo em vista as necessidades emergenciais da sua vida e sobrevivência, a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná é ofertada

através de cursos presenciais e semi-presenciais (esta última é a forma de oferta na qual se realizou a pesquisa de campo), além dos exames de suplência e equivalência.

O Ensino Presencial é hoje ofertado por etapas, de segunda a sexta-feira, onde o aluno cumpre 1440 horas/aula, cuja frequência obrigatória do total desta carga horária é de 75%, o que equivale a 1080 horas/aula para caracterizar aprovação; oferece o Ensino Fundamental – Fase II – 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série e o Ensino Médio.

Os cursos caracterizam-se por apresentar avaliação no processo e frequência obrigatória. A organização curricular tem estruturação por disciplinas/módulos, distribuídos em etapas.

A carga horária total para o Curso de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental – Fase II e do Ensino Médio é de 1200 horas/relógio em cada curso, distribuídas em quatro etapas, totalizando 1440 horas/aulas de 50 minutos cada.

Cada etapa tem duração de vinte semanas. As etapas são compostas de disciplinas/módulos que correspondem às disciplinas da Base Nacional Comum exigida para a oferta de Educação de Jovens e Adultos.

O Ensino Semipresencial é ofertado pelos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJAs, em consonância com as orientações da Deliberação n.º 008/00 do CEE/PR.

O curso semipresencial é caracterizado por momentos presenciais, com carga horária pré-fixada para frequência escolar de 30% da carga horária total de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série e do Ensino Médio e 50% para a carga horária total de 1.<sup>o</sup> a 4.<sup>o</sup> série e, por momentos não presenciais, que se caracterizam pelo estudo independente e orientado. Os alunos devem receber encaminhamentos que atendem a ambos os momentos que compõem a sua forma de estudo.

Dos 100% dos conteúdos que integram cada disciplina, a escola deverá garantir um mínimo de 50% desses nos momentos presenciais. Os demais conteúdos serão objetos de estudo na forma não presencial.

Todas as disciplinas são desenvolvidas por meio da combinação de momentos presenciais e não presenciais.

Os CEEBJAs ofertam atendimentos presenciais na forma individual e coletiva, ficando a critério do aluno escolher a maneira que melhor se adapte ao seu perfil de estudante, ou mesmo mesclar essas formas, cursando algumas disciplinas em coletivos e outras pelo atendimento individual.

No ensino semipresencial o aluno do Ensino Fundamental – Fase I deve cumprir um total de 720 horas/aula presenciais, no Ensino Fundamental – Fase II e no Ensino Médio, 432 horas/aula presenciais em cada um.

De acordo com a Resolução n.º 2611/01 podem ser implantados Postos Avançados dos CEEBJAs – PACs, nos Núcleos de Educação que não comportem a criação de um CEEBJA.

De acordo com a Instrução Conjunta SGE/SGI n.º 01/2001, o Posto Avançado do CEEBJA – PAC caracteriza-se por uma ação pedagógica efetivada em situações de evidente necessidade, dirigida a grupos sociais e categorias profissionais com perfis e necessidades próprias, onde não haja oferta de escolarização para jovens e adultos.

O aluno do PAC matricula-se por disciplinas, as quais são ofertadas em um sistema de rodízio, com datas pré-estabelecidas para início e fim. No ato da matrícula, o aluno deve comprovar escolaridade anterior, podendo haver aproveitamento de curso.

Os alunos matriculados no PAC têm 16 horas/aulas semanais, sem intervalo. A avaliação ocorre no local de funcionamento do Posto Avançado. Ao final de cada disciplina, os alunos são submetidos a uma avaliação vinculada ao Banco Estadual de Itens. O resultado das avaliações é uma das condições para a manutenção do PAC, o qual está condicionado aos parâmetros de eficácia e eficiência escolar, ou seja, metas numéricas de resultados, que consideram os índices de aprovação e abandono como critérios de manutenção e avaliação do estabelecimento de ensino.

A partir de 2003, na gestão do atual governador Roberto Requião, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEED vem buscando proporcionar, aos educadores envolvidos nessa modalidade, momentos destinados à reflexão e discussão acerca da proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos, partindo do pressuposto que o currículo é a extensão da prática e da função social da escola; um dos eixos norteadores dessa discussão é a tríade cultura-

escola-conhecimento, outro é a relação tempo-conhecimento e trabalho-conhecimento.

Enquanto as novas diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná estão em processo de construção conjunta, o Estado, utiliza a Proposta Pedagógica ainda vigente elaborada em 2001.

Tendo em vista que a presente pesquisa foi realizada em uma unidade de PAC – Posto Avançado do CEEBJA, serão descritos, em seguida, os principais aspectos do Projeto Pedagógico vigente para a EJA semipresencial ao qual o mesmo está vinculado.

### **Projeto Pedagógico da EJA Semipresencial**

Nesta parte do estudo monográfico não se pretende fazer uma análise do projeto pedagógico da EJA semipresencial e sim expor, brevemente, como se apresenta registrada a presente proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o projeto pedagógico da EJA Semipresencial, a Educação de Jovens e Adultos deve formar cidadãos que possam fazer interferências mais significativas na prática social. Para isso, propõe o desenvolvimento de habilidades e competências, que possibilitariam ao aluno, segundo a proposta pedagógica, agir autonomamente no mundo, além de adquirir conhecimentos resultantes da produção humana, indispensáveis para o exercício da cidadania numa sociedade letrada.

Essa proposta, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCNs e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil, têm colocado – em consonância com uma tendência mundial – o centro do processo ensino-aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno. De acordo com GARCIA:

Mudar o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa. Um grande obstáculo, aqui, é que nós mesmos, professores, podemos ter dúvidas sobre em que consiste, realmente, uma determinada habilidade, e mais ainda, sobre como auxiliar o seu desenvolvimento. (2003, p.2)

Os conteúdos trabalhados, de acordo com essa proposta pedagógica, devem contemplar a formação geral do aluno, possibilitando-lhe conduzir autonomamente seu projeto de vida. O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar.

O processo de aprendizagem, ainda segundo essa proposta curricular, objetiva o aprimoramento do educando como pessoa humana, convoca a constituição de uma identidade autônoma, e deve ser coerente com:

- a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
- c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

A formação básica a ser buscada na Educação de Jovens e Adultos no Paraná, na concepção de sua Proposta Pedagógica, se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação memorizada.

Através da educação, de acordo com SILVA (2003), os indivíduos apropriam-se das práticas culturais, tornando-se parte da sociedade em que vivem; e através do processo de identificar-se e diferenciar-se dela (a sociedade), tornam-se indivíduos.

No enfoque da formação por competências, constitui requisito indispensável para um trabalho pedagógico eficaz ter como seu ponto de partida o conhecimento empírico que o jovem e o adulto já possuem, o que possibilitaria desenvolver raciocínios mais complexos sobre sua realidade, além de proporcionar a aquisição de saberes formais integrados às realidades sociais, auxiliando na compreensão da realidade.

Segundo a proposta curricular, o tratamento didático na Educação de Jovens e Adultos não pode se ausentar da especificidade dos alunos nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.

Porém, deve-se pensar “na possibilidade de uma formação que leve em consideração a capacidade do indivíduo tornar-se autônomo – intelectual e moralmente – e que seja capaz de interpretar as condições histórico-culturais da

sociedade em que vive de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia às suas próprias ações.” (SILVA, 2003, p.1)

Para a avaliação, segundo a proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos semipresencial, utilizar-se-á instrumentos diversificados, contemplando todas as competências e habilidades previstas para cada disciplina. Os alunos serão avaliados em cada disciplina ou módulo proposto para a etapa, através de avaliação continuada por competências e habilidades, convertidos em menções de zero a dez, devendo alcançar a nota cinco como resultado mínimo para aprovação. Será exigida frequência de no mínimo 75% da carga-horária na disciplina ou no módulo.

Apresentamos, de forma breve, as características gerais – pedagógicas e administrativas – contempladas na EJA Semipresencial e conseqüentemente nas turmas de PAC, objeto do presente estudo e, a seguir, faremos algumas análises do estudo de caso, tomando como centro deste trabalho, o educando jovem e adulto.

Assim, pensar a Educação de Jovens e Adultos não pode ser um processo restrito à aspectos legais, organizativos ou burocráticos. A mais importante característica e especificidade dessa modalidade de ensino está no seu público, os jovens ,adultos e idosos que compõem seu alunado.

Portanto, analisar e refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos entendendo-a como uma das vias para a construção de uma sociedade mais justa e democrática exige conhecer os sujeitos que dela fazem parte, buscando entender as demandas que os fazem recorrer à escolarização e o papel que a educação desempenha em sua realidade cotidiana.

## **2. REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tomando como pressuposto as informações obtidas na pesquisa de campo realizada em uma unidade de PAC, vinculada a EJA semipresencial, na periferia da cidade de Curitiba, onde alunos, professores e a coordenadora foram entrevistados, pretende-se manter o texto a seguir em um padrão de diálogo com a realidade observada no campo da pesquisa e, para tanto, realiza-se neste capítulo algumas reflexões acerca da EJA.

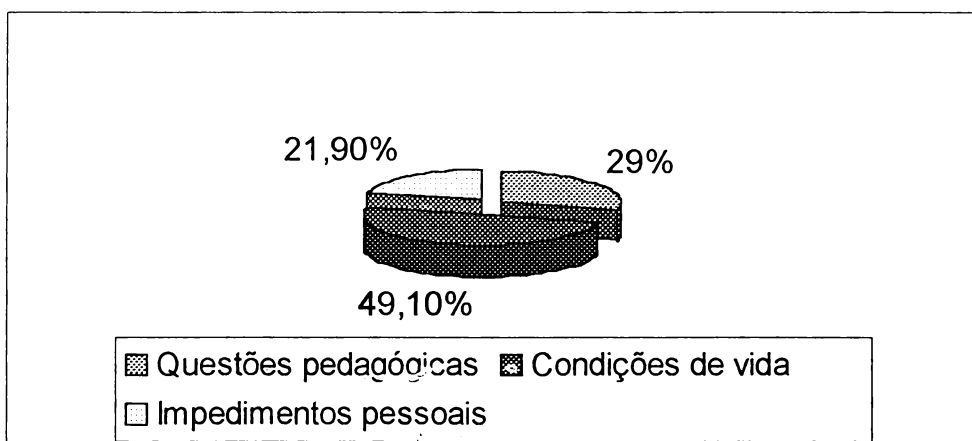
Destas reflexões fazem parte o conhecimento do aluno, suas especificidades e o seu universo enquanto questões prioritárias em um processo educativo que vise contribuir para a superação das desigualdades.

Destacaremos, portanto, os motivos e as expectativas dos alunos em relação a retomada de seus estudos; buscaremos também analisar as causas do fracasso escolar e o conseqüente surgimento da demanda por Educação de Jovens e Adultos.

### **2.1 COMO SURGE A DEMANDA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?**

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos surge para atender à parcela significativa da população que não conseguiu e não consegue concluir a sua escolarização na idade escolar considerada própria. Ela é fruto da exclusão, da desigualdade social, do fracasso escolar, produto de aspectos macro e microestruturais.

São demandatários da EJA aqueles com 15 anos ou mais que não tiveram acesso à escola ou estão defasados na relação idade-série, os que precisaram trabalhar para auxiliar a família, dentre outros. De acordo com as informações obtidas através do questionário aplicado aos alunos de um Posto Avançado do CEEBJA (PAC), os motivos que os fizeram interromper os estudos regulares foram:



A segunda metade do século XX foi marcada por um significativo movimento de ampliação de vagas no ensino público no nível fundamental, abrindo a escola pública a amplas camadas da população. Entretanto, essa ampliação da oferta não foi acompanhada de uma melhoria das condições de ensino.

A má qualidade do ensino público, combinado à situação de pobreza extrema em que vive uma grande parcela da população, produz um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem assimilar aprendizagens significativas, além disso, as experiências de fracasso e repetência a que os alunos são submetidos, os conduzem ao abandono da escola.

Temos, portanto, em nossa realidade educacional, um elevado número de jovens e adultos que, apesar de terem passado pela escola, não adquiriram aprendizagens suficientes para utilizar com autonomia em seu dia-a-dia. Além daqueles que não puderam freqüentar a escola, apresenta-se um novo tipo de excluídos, os que ingressaram na escola e foram excluídos antes de concluir os estudos com êxito.

No Brasil, mais da metade das crianças que entram na escola repetem a primeira série, segundo dados do IBGE (1996), apenas 35% concluem as quatro séries iniciais. O mais grave é que este dado se mantém praticamente inalterado nos últimos quarenta anos.

O desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que



freqüentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. (HADDAD e PIERRO, 2000, p.126)

O fracasso escolar não se distribui democraticamente no conjunto da população, ele se concentra nas populações urbanas e rurais marginalizadas. Ou seja, o fracasso escolar se concentra nas populações pobres.

Uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional que se reflete na família, no professor e no grupo dos seus companheiros. Esse aspecto, além de ser impregnado de tendências anti-sociais que se verificam mais tarde, converte-se em um sentimento de autoesvalorização que urge combater. (FONSECA, 1995, p.47)

Conforme PATTO (1987), os jovens e adultos que buscam escolarização são, na maioria dos casos, vítimas de sutis mecanismos presentes nas escolas que impossibilitaram seu sonho de, através do conhecimento ali adquirido, melhorar suas condições de vida e, além disso, impossibilitaram e frustraram, em determinado momento de suas vidas, a luta pela sua realização. Na verdade, não ocorre um processo de evasão, e sim de expulsão da escola.

Uma das provas de que a expectativa de melhora por meio da escolarização é real, é o retorno desses indivíduos à escola. Os depoimentos dos entrevistados mostram o seu desejo de ascensão social enquanto um projeto de vida que só a educação escolar, segundo eles, pode permitir.

Em carta aos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, CURY (2002) afirma que, independente de motivos pessoais, em todos os alunos que retomam sua trajetória escolar existe a consciência de que ter acesso aos conhecimentos da escola é uma chave importante para se ler o mundo e a sociedade em que vive, possibilitando-lhes agir sobre ele com consciência.

Provavelmente esses alunos foram, um dia, à escola, e a esperança de concluir um curso, segundo CURY, os animava. Contudo, fatores adversos fizeram com que não terminassem sua escolarização. Para uns, foi a necessidade do trabalho precoce, para outros foi a falta de condições materiais e para muitos a própria escola não foi capaz de retê-los estudando.

Pesquisar a Educação de Jovens e Adultos remete, neste sentido, à análise das questões referentes ao fracasso escolar.

O fracasso escolar é, de certa forma, a antevisão da desorganização social. Se se faiha em qualquer estágio da escolaridade (primária, secundária, etc.), as hipóteses de sucesso na vida são amplamente diminuídas. O insucesso é, na nossa sociedade, uma profecia e um estigma muitas vezes irreversível. Uma sociedade livre e justa tem a responsabilidade de fornecer aos cidadãos um sistema escolar onde o sucesso seja possível. (FONSECA, 1995, p.59)

Buscar o culpado pelo fracasso escolar tem sido uma forma de desviar-se de deficiências do próprio sistema escolar e da gritante desigualdade social. Apesar disso, o fracasso escolar é notório e necessita ser superado e o jovem e adulto defasado idade-série é também fruto desta exclusão.

## 2.2 JUSTIFICATIVAS PARA O FRACASSO ESCOLAR

A desmistificação da busca de culpados para justificar o fracasso escolar passa por refletir a afirmação de FRIGOTTO (1999, p.26) sobre a produtividade da escola residir em produzir fracasso escolar, já que o sucesso escolar não é para todos.

Assim, discutir o fracasso escolar é algo muito abrangente e complexo. Constata-se que o fracasso escolar, em linhas gerais, é observado através das repetências e da evasão de alunos ocorridas nas escolas, caracterizando, portanto, uma definição através das consequências, sem buscar quais são propriamente as suas causas. Frente aos altos índices de fracasso escolar, tenta-se localizá-lo no próprio aluno, deixando a problemática ser resolvida pela família. Isentando-se das responsabilidades, a instituição escolar e o sistema social delegam a terceiros a tarefa de resolver a questão, e continuam contribuindo para legitimar e manter inalterada a estrutura das relações de classe.

O modo de conceber o significado do fracasso escolar está intimamente ligado à concepção de vida e de vida escolar de quem se propõe a analisá-lo.

Na área da Psicologia, estudos da metade do século XX, apontam para a teoria da carência social, que explica o fracasso escolar das classes sociais mais pobres por meio de inúmeras deficiências nas várias áreas de seu desenvolvimento biopsicossocial. A precariedade do ambiente onde o indivíduo vive, de acordo com essa teoria, o faz um deficiente cultural.

Por meio desse entendimento, supõe-se que, como a maioria dos alunos mal sucedidos na escola são de classes populares, as deficiências no desenvolvimento psicológico seriam conseqüências da pobreza de estímulos do ambiente cultural desfavorecido, do qual provêm. Em nome da carência cultural, projetos educativos de caráter compensatório marcam ainda mais a discriminação e a conseqüente seletividade social.

Sob esse foco, o fracasso escolar é analisado com a visão psiconeurológica do desenvolvimento humano, que tenta explicar os desvios ou dificuldades por quadros tais como a disfunção cerebral mínima, a dislexia e a dislalia.

De acordo com PATTO “essa visão ainda prevalece nas explicações do fracasso escolar de nossas crianças, tanto ao nível de uma boa parcela da pesquisa, como ao nível da representação dos educadores sobre o fracasso escolar da criança pertencente às camadas mais exploradas das classes trabalhadoras.” (1987, p.3)

Em outra perspectiva, o fracasso escolar é justificado pela existência de diferenças individuais na capacidade de aprendizagem dos alunos conseqüentes das classes sociais de origem, o aluno não é considerado carente ou deficiente mas diferente dos indivíduos das classes média e alta. Sob a ótica da diversidade cultural, os grupos que não atendem as expectativas valorizadas pela escola tendem a ser culpabilizados pela não correspondência aos ideais escolares e assim geram-se explicações, discursos competentes a respeito dessa incompatibilidade: privação ou déficit cultural, psicológico, social, carência alimentar, carências generalizadas, questões de classe, etc.

A herança cultural, que difere segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito, ou seja, a escola não considera e nem trabalha a diferença.

A instituição escolar constrói um protótipo de bom aluno, o qual corresponde a uma criança de classe média: uma criança que, ao chegar à escola, compartilha o sistema de valores que se lhe apresentam, que é moderada ou marcadamente competitiva, que conta com o apoio familiar para realizar as famosas tarefas ou deveres que a escola envia para serem feitos fora dela, que usa da linguagem padrão e está disposta a aceitar as regras do jogo estabelecidas (por exemplo, que o professor é o único que tem o direito de perguntar e que o aluno tem a obrigação de responder, sem nunca perguntar o porquê e nem o para quê de qualquer tipo de tarefa que seja proposta), que esteja disposta a acumular pequenas parcelas de conhecimento a cada dia; sem retrocessos nem avanços espetaculares (ou seja, que progrida no ritmo do programa). (FERREIRO, 1987, p.123)

A escola desenvolve rituais que favorecem a estigmatização do aluno e que colaboram fortemente para o fracasso escolar. Ao considerar que, por ser pobre, o aluno não possui um imaginário rico, os professores e os sistemas de ensino deixam de oferecer atividades importantes, desprezando seu universo cultural e simbólico, justificando, assim, o fracasso escolar. Desconsidera-se, nessa perspectiva, o esforço feito pelo aluno, que, como diz Marília Spósito (1984), adquire apenas o direito à exclusão.

Os aspectos intraescolares tem cada vez mais merecido a atenção de pesquisadores na tentativa de explicar e combater o fracasso escolar.

A escola, como instituição do Mundo Ocidental, baseia-se em suas idéias de individualismo, liberalismo, constitucionalismo, direitos humanos, igualdade, liberdade, democracia, etc. Sob estes preceitos, “os prêmios distribuídos anualmente pela escola – a promoção de uma série para outra – dirigem-se aparentemente a todos os alunos, tratados de maneira democrática pela professora, que ensina a todos igualmente, sem discriminações. Repetem os alunos que não estudam, que não se aplicam ou não tem mesmo boa cabeça.” (ROSENBERG, 1984, p.20)

De uma forma velada, a escola, através de seus mecanismos, mantém a dominação das classes dominantes. Além disso, antes de excluídos, os alunos assimilam o respeito pela escola, tornando-se cúmplices de suas ações, que os convencem de desistir do desejo de superar suas limitações.

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificativa para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. (BORDIEU, 1998, p.53)

O fracasso escolar diz respeito às relações sociais tanto de ordem micropolítica quanto macropolítica, ou seja, a como a comunidade escolar se constitui e se relaciona entre si, com a sociedade mais ampla e com o Estado. A escola parte do pressuposto de que os alunos de classes populares, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que os outros de demonstrar um êxito excepcional, e portanto, exige-se muito mais deles para chegar aos níveis mais elevados de escolaridade.

Faz-se necessário uma observação detalhada do que acontece no cotidiano da escola para que se identifiquem as práticas que favorecem o fracasso escolar. Afastar os estigmas (do aluno pobre, dos professores faltosos, da família omissa, de escola feia e maltratada) talvez fosse o primeiro passo para afastar a seletividade e a exclusão da prática educativa. Além disso, reconhecer e valorizar a cultura de cada aluno, buscando os meios mais eficazes de transmitir, a todos, os conhecimentos escolares, na tentativa de superar a cultura aristocrática que o sistema de ensino considera relevante, transmite e exige.

A educação do tipo escolar supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma re-elaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico, unitário e imperiosamente coerente. Ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (FORQUIN, 1993, p.15)

Uma pessoa bem sucedida em sua vida estudantil dificilmente deixará de gostar da escola, ou mesmo retornará por mera obrigação. Todo indivíduo se apega ao ambiente em que é bem sucedido e tende a rejeitar o que lhe dá medo ou o humilha.

A escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucessos. É preciso determinar exaustivamente as deficiências do sistema educacional e posteriormente pensar num conjunto de ações para corrigir tal perigosa e dramática tendência. (FONSECA, 1995, p.94)

À escola não cabe o poder de incluir ou excluir quem quer que seja, é atribuição sua contemplar a diversidade humana, com cultura, modos de ser, sentir e

agir diferenciados e igualmente significativos e merecedores de respeito, capazes de servirem de ponto de partida para a transformação.

## **2.3 O ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996, a idade mínima para prestar exames supletivos foi reduzida, sendo fixada em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Essa medida aliada ao reconhecimento da aceleração de estudos como mecanismo legítimo de correção de fluxo, geram uma tendência ao rebaixamento da idade de ingresso nos programas de Educação de Jovens e Adultos, o que contribui para uma certa indeterminação de seu público alvo.

Neste novo cenário surge uma zona de interseção entre o ensino fundamental de crianças e adolescente e o de jovens e adultos; há um grande contingente de alunos, que acumulam anos de defasagem na relação idade/série sem, contudo, terem sofrido a negação do direito à escolarização, aspecto que caracteriza o público tradicional da EJA. Segundo HADDAD e PIERRO “temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam freqüentar a escola por ausência de vagas, hoje, ingressam na escola mas não aprendem, e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito.” (2000, p.42)

No dia-a-dia das turmas de escolarização de adultos, é cada vez mais comum o aumento da presença de alunos recém-egressos do ensino regular, trazendo novas características para a EJA.

Segundo pesquisa realizada por FREITAS citada por ALARCÃO (2000), existem dois grupos marcantes e característicos nas turmas de jovens e adultos, os tradicionais e os novos. Na entrevista realizada com alunos de um PAC, esses grupos puderam ser identificados.

Os tradicionais são filhos de trabalhadores braçais, com pouca ou nenhuma escolaridade. Esses alunos são trabalhadores desde muito cedo e o trabalho ocupa posição central em suas vidas.

Os adultos desse grupo tiveram pouco ou nenhum contato com a escola regular e seriada. Mesmo assim têm, na maioria das vezes, recordações fortes e calorosas de suas breves experiências escolares. O abandono dessa escola deveu-se fundamentalmente a fatores extra-escolares: necessidade de trabalhar, dificuldade de acesso à escola e pequena pressão social pela escolarização. De certa forma, a escola nunca deixou de ser um espaço por eles desejado.

Para esses alunos a escola não garante sucesso profissional a ninguém, embora também saibam que sem o diploma não terão acesso a nenhuma profissão minimamente qualificada do mercado de trabalho formal, em cuja exigência, se põe a escolaridade. Eles valorizam o conhecimento veiculado pela escola, pois avaliam que este conhecimento contribui para a compreensão do mundo, acreditam na escola e nutrem respeito pelos professores.

O grupo dos novos é composto por filhos de pais (na maioria das vezes) com algum nível de escolarização, são alunos mais jovens que os demais, solteiros e financeiramente dependentes da família.

A entrevista realizada mostrou que esses alunos dependem dos pais para a sobrevivência e tendem a alternar situações de emprego e desemprego. Os trabalhos realizados são importantes devido a remuneração imediata e do desejo de maior autonomia financeira.

Esses jovens entraram na escola na idade adequada e por muitos anos freqüentaram o ensino regular; a exclusão nesse caso recai sobre aspectos intra-escolares: reprovações, desinteresse, insubordinação frente às exigências escolares.

Os alunos deste grupo sentem uma necessidade menor da escola, pois acham que dominam os códigos necessários para a vida. A necessidade da escolarização aparece como mera imposição do mercado de trabalho.

É provável que os alunos tradicionais esperem encontrar um modelo bem tradicional de escola, com recitação em coro do alfabeto, pontos copiados do quadro negro, disciplina rígida, correspondendo ao modelo que conheceram anteriormente. Nessa situação, o papel do educador é ampliar seus interesses, mostrando que uma verdadeira aprendizagem depende da capacidade de apreender o aprendido, e não simplesmente da atitude apreciativa às exposições do professor.

Com relação aos novos, essa situação tende a ser diferente. Retornando depois de um período recente de sucessivos fracassos na escola regular, eles têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares. Com esses alunos o grande desafio é a reconstrução de um vínculo positivo com a escola e, para tanto, o educador deverá adequar sua prática pedagógica às expectativas, gostos e modos de ser característicos dos jovens.

A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão, normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa. Em qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios.

## **2.4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS ALUNOS JOVENS E ADULTOS**

Ao se refletir sobre a importância da escolarização para jovens e adultos, uma das questões que pode surgir é o que, de fato, a educação escolar pode trazer de novo para alunos que já são trabalhadores, que já estão integrados, de um modo ou de outro, em nossa sociedade.

O domínio da leitura e da escrita, das operações matemáticas básicas e de alguns conhecimentos sobre a natureza e a sociedade podem parecer motivos suficientes para atraí-los à escola. Mas os produtos possíveis da educação escolar não se resumem a esses conhecimentos mais evidentes. É necessária a consideração de outros âmbitos de aprendizagem para além do espaço escolar.

O processo de compreensão da realidade humana deve ser a base da organização curricular de toda instituição de ensino, servindo de pressuposto na proposição de um currículo que tenha significado enquanto proposta de mudança da



sociedade brasileira na direção da consolidação dos princípios democráticos que devem orientá-la.

Os alunos necessitam da aquisição de conteúdos significativos de uma sociedade; conteúdos que tenham significado no processo humano de produção da realidade e que remetam à compreensão do modo de constituição dessa realidade.

A escola pode ser instrumento de luta contra a dominação cultural, exatamente por socializar o código dominante da cultura e possibilitar o acesso ao conhecimento dos valores sociais, estéticos e de linguagem das classes superiores. Ao permitir às classes subalternas compreender a temporalidade do sistema econômico e do social, o conhecimento contribui para o desenvolvimento de uma constância histórico-política, apontando as possibilidades reais de mudança e de transformação. (RODRIGUES, 1995, p.59)

A escola não está à parte, portanto, do contexto maior que a cerca (a sociedade), ela é a instância que procede a mediação entre o cotidiano do aluno e a prática social global, pois é no interior dela que a educação se efetiva.

Nesse sentido, cabe à escola cumprir a sua função social de possibilitar ao aluno o exercício das relações humanas que não estão ao seu alcance, pois é no exercício dessas relações que a aprendizagem se realiza. Dessa forma, que atividades devem ser consideradas fundamentais, para que a escola seja a melhor possível para as classes trabalhadoras? Segundo RODRIGUES (1995), deve ensinar; deve transmitir o saber necessário para que os alunos desenvolvam habilidades e potencialidades pessoais e de sua classe, contribuindo para a transformação social desejada.

A proposição de conteúdos significativos é requisito fundamental ao questionamento das relações sociais vividas pelos homens; uma escola competente, dá aos filhos dos trabalhadores condições intelectuais e sociais para que eles possam construir um espírito de solidariedade e de auto-desenvolvimento, e não se limita a reproduzir o saber sabido.

Do papel decisivo que o professor tem na condução do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem, constituído da intencionalidade de ensinar de modo que os alunos aprendam, depreende-se, antes disso, a escola definir e assumir claramente o seu papel como instituição responsável pela execução do projeto social de elevar qualitativamente a formação do seu aluno. Isso acontece na medida

em que a escola promova uma ação pedagógica planejada que dê as condições necessárias para que o aluno possa compreender a realidade em que vive.

Pensar a educação dialeticamente é aproximar-se da realidade, partindo da prática para construir a teoria, portanto, a educação como práxis deve levar o sujeito a assumir uma postura crítico-prática, a qual o impulsiona para o novo, para uma nova realidade que está ajudando a criar.

Uma concepção que valorize o saber socialmente significativo, terá que desenvolver a relação direta entre professor e aluno. Essa relação consiste em fazer o confronto entre a experiência do aluno, a sua prática vivida e os conteúdos cuja apreensão é necessária garantir.

Não se trata, portanto, de impor dogmaticamente o saber já constituído, ou direcionar ferreamente os passos do educando. Trata-se sim, de orientar, de abrir perspectivas a partir dos conteúdos, garantindo o seu envolvimento e ligação com a realidade da vida dos educandos. O professor não deverá se restringir em satisfazer apenas as necessidades e carências, buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas para que o aluno se mobilize para uma participação ativa.

Segundo Paulo Freire, o educador é político, e faz política ao fazer educação; então que se faça de maneira mais consciente, localizando os alunos dentro de sua realidade social; ensinar exige respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária do aluno: “Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1999, p. 34)

Sendo assim, o aluno enquanto cidadão, deve ser encarado como um ser ativo, dinâmico e co-participante do processo educativo. O aluno, a partir de sua experiência sócio-cultural imediata, deve participar ativamente do processo de aprendizagem.

Embora se pretenda manter um sistema igualitário de ensino, transparece a idéia, segundo os estudos de BORDIEU E PASSERON, de que a reprodução das classes sociais se dá quase que mecanicamente através da escola, influenciada pelo “Capital Cultural” que o aluno traz de sua família, e que a escola se encarrega de reproduzir.

O sistema de reprodução e elitização se autolegitima na medida que institucionaliza o ensino de jovens e adultos especialmente com a criação de cursos supletivos e aligeirados destinados à adultos tardiamente escolarizados. A mera busca pelo diploma, como afirmam os professores ao serem questionados sobre a expectativa do aluno, fortalece ainda mais esse sistema aligeirado e condensado. Estes cursos têm o papel de suprir ou complementar o processo educativo, mas nunca efetivá-lo completamente.

Na intenção de ocultar estas formas de discriminação, o sistema educacional cria artifícios burocráticos, que nada mais fazem que mascarar a realidade, transformando a escola em mera transmissora de informações.

Sem o diálogo entre o trabalhador e o conteúdo real da aprendizagem, sem o diálogo entre a prática profissional e a prática escolar, não haverá possibilidade de que o conhecimento adquirido através do cotidiano profissional seja re-elaborado a partir da prática escolar. Sem esse diálogo, dificilmente se conseguirá que o trabalhador conheça os meios de superação de sua condição social e os limites e possibilidades que lhe são impostos pela sociedade mais ampla. (CARVALHO, 2000, p. 15)

Esse sistema de desigualdade se projeta na relação professor-aluno, pois a relação poder-saber legitima a possibilidade que o professor tem de exercer o poder de dominação sobre o aluno.

Os sujeitos diretamente envolvidos na educação de jovens e adultos, professor e aluno, são muito semelhantes, pois fazem parte do mesmo sistema produtivo como adultos trabalhadores, mas apesar disso persiste uma divisão social do trabalho que estabelece criteriosa separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Infelizmente, muitas vezes, o professor repete as atitudes autoritárias que sofre, impondo aos alunos o mesmo silêncio repressivo que o Estado impõe à categoria. Inclusive no ensino de adultos, a escola mantém sua estrutura hierárquica original, e essa é a maneira ideológica na qual se estabelece a sociedade de que a escola faz parte.

Percebe-se também que a escola e o sistema desconsideram as responsabilidades sociais que os estudantes exercem em outras atividades profissionais. Embora adultos, os alunos muitas vezes são considerados como infantis e imaturos, posição essa que acabam assumindo. Esse processo de infantilização é garantia de controle e poder, pois não se permite a verdadeira

participação política e concreta dos alunos nas discussões e decisões do processo educativo. Quando o ensino se distancia da vida, do mundo do trabalho, faz com que a escola deixe de ser um espaço de criação de sujeitos livres e conscientes.

A educação de jovens e adultos deve assumir uma concepção que vise a superação do sistema de dominação, assegurando a qualidade dessa modalidade de ensino, na aquisição dos conhecimentos e na vinculação com a realidade histórica, social, econômica e cultural em que vivem seus sujeitos.

Os jovens e adultos que buscam escolarização, vêem na escola a esperança de um mundo melhor, que garanta um preparo voltado para o mercado de trabalho, onde as disciplinas propostas no currículo tenham relação prática com a vida e a realidade, contando com professores e um sistema competentes para fazer com que isso aconteça. Essa preocupação se baseia nas constantes dificuldades enfrentadas pelos alunos e também pelas novas exigências que lhe são impostas, dificuldades e exigências que nem sempre eles estão preparados para enfrentar. Muitos pretendem, mediante a escolarização, conseguir empregos melhores, manter-se nas atuais colocações ou disputar uma vaga neste concorrido mercado.

Muitos desses indivíduos sentem-se culpados, acreditam que merecem estar na rua porque não estudaram, não acreditam que a sociedade, injusta e desigual, seja culpada. De acordo com BOURDIEU (1998, p.59), a própria cultura escolar contribui para isso, “fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons”.

Ao retornar à escola, o aluno adulto busca uma forma de estar inserido no mundo do trabalho atual, que considera o grau de escolaridade como um dos fatores de seleção para um posto de trabalho.

A escola tem significado a resposta às expectativas educacionais, sociais e políticas da classe trabalhadora; é imprescindível que se compreenda a relação entre o processo produtivo e o trabalhador (aluno da Educação de Jovens e Adultos), as demandas e exigências impostas, proporcionando ao aluno o conhecimento dos meios de superação de sua condição social.

### **3. DEMANDAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE**

O mundo contemporâneo passa por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas do trabalho. Estão sendo desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção, que elevam a produtividade, e delas depende a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de resolver problemas em equipe. Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas.

O outro lado da moeda do avanço tecnológico é a diminuição dos postos de trabalho, tornando a disputa por emprego mais acirrada. Níveis de formação mais elevados passam a ser exigidos na disputa pelos empregos disponíveis. A um grande número de pessoas, impõe-se a necessidade de buscar formas alternativas de se inserir na economia, por meio do auto-emprego, organização de microempresas ou atuação no mercado informal. A invenção dessas formas alternativas também exige autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e reciclagem constante. Portanto, podemos dizer que, de forma geral, uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas.

O nível de escolaridade é hoje um dos principais fatores de seleção dos candidatos a um posto de trabalho. A ausência de pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas nas estatísticas do mercado formal indica que seu destino é a informalidade, o trabalho autônomo ou o desemprego.

A certificação da escolarização em nível fundamental não é mais garantia de manutenção do emprego, ampliando-se a demanda por ensino médio.

Cada vez mais jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho retornam à escola buscando melhores condições para enfrentar um contexto produtivo em acelerada transformação, com escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes.

Os motivos que levam esses jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um melhor emprego. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos referem-se também à vontade mais ampla de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”, de “ser gente”, de “não depender sempre dos outros”. Especialmente as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares, ou simplesmente, de lhes dar um bom exemplo.

De acordo com os alunos de PAC pesquisados, os motivos que os levaram a retornar à escola foram:



É necessário, assim, não apenas identificar o caráter estratégico que a educação de jovens e adultos apresenta hoje para inserção no mundo do trabalho, mas, sobretudo, compreender e resgatar o espaço do público como espaço de direito à cidadania.

A luta pela educação esteve tradicionalmente relacionada à ideologia da mobilidade social. Entretanto, da perspectiva de construção do público como espaço de direito, a busca do conhecimento socialmente produzido e acumulado pela humanidade precisa estar articulada às demais lutas sociais, enquanto vivência da democracia. Ou seja, não é suficiente ter a consciência do público, é preciso construir um projeto social, no embate político e cultural.

Sem dúvida nenhuma, um dos impactos mais profundos dessa nova etapa de desenvolvimento capitalista sobre a educação é o impacto das inovações tecnológicas sobre o trabalho humano, tanto em termos de sua natureza, quanto de seu conteúdo. Uma das questões centrais para a política educativa atual, aí incluída

a educação de adultos, é o fortalecimento da educação básica, porque nesse momento histórico ela se faz necessária tanto para o desempenho das atividades requeridas para a atividade produtiva, quanto para a constituição da cidadania.

Do ponto de vista da educação de jovens e adultos, isso sinaliza para uma proposta onde o trabalho seja o princípio educativo, organizador da estrutura, currículo e métodos de ensino, ou seja, a necessidade de trabalhar a relação teoria e prática. Nesse sentido, o saber fazer do mundo do trabalho é um fundamento do saber sistematizado e se inscreve no campo da luta social e política.

A educação de jovens e adultos não é um novo sistema de educação, mas tem suas especificidades – particularidades das trajetórias, tempo de aprendizagem, história pessoal, elementos do imaginário afetivo, etc. É trabalho com sujeitos coletivos, que expressam um conjunto de competências e resistência a fórmulas rotineiras, repetitivas, vazias de significado, que a escola insiste em reproduzir. Nunca é demais lembrar, que a aprendizagem é sempre uma auto-formação, um modo de se apropriar e que o papel de acompanhamento do formador de jovens e adultos é fundamental, pois trata-se de intervir em imaginários, concepções, atitudes, necessidades e expectativas.

Embora, em tese, todos “possam”, porque a ciência e a técnica se popularizam em velocidades incríveis, “democratizando” o acesso aos bens que produzem, os limites se interpõem pelas rígidas fronteiras que a nova ordem econômica impôs ao modo capitalista de produção da existência, pelo trabalho, ou melhor, pelo mercado da força de trabalho.

Trabalhadores, homens e mulheres, ou se “enquadram” nas novas exigências profissionais, ou assumem o lugar da exclusão permanente. Parece não haver mais lugar para o desemprego temporário, para o emprego provisório, na devastação que o capital produziu no emprego e no sistema produtivo.

A realidade atual acentua a necessidade de multiplicar as oportunidades de alfabetização, educação básica e requalificação permanente de jovens e adultos, como medida importante para readequar a força de trabalho às mudanças estruturais pelas quais a economia está passando, mas, também, com vistas à superação das desigualdades sociais, promovendo aprendizagens que garantam a inserção plena desses sujeitos. Nesse contexto, a educação de adultos tem sido

apontada como um campo estratégico e tem assumido novas dimensões para fazer frente à exclusão e à desigualdade social.

Dessa perspectiva, sendo tomada como uma via para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, a educação de jovens e adultos tem que superar a função compensatória e supletiva, introduzindo a noção de educação permanente que deve estar associada às demandas que as sociedades modernas vêm impondo aos sujeitos que dela fazem parte.

Trabalhadores – jovens e adultos capazes de produzir a existência – dependem de instrumentos sociais da leitura e da escrita e das complexidades que estas criaram na sociedade da informação e da imagem, para compreender e participar das transformações que operam e que se operam diariamente em suas vidas, tornadas valores e princípios de um novo modelo de vida, em ambientes ecologicamente sustentáveis.

Toda a educação pensada para essa população precisa ser entendida nesse marco condicionante, pois tem servido, mais do que para libertar, como promotora de novas exclusões, principalmente pela concepção compensatória das propostas oficiais de educação de jovens e adultos, tomadas como atos de caridade, não configurando nem o dever do Estado, nem a perspectiva do direito que a constituição preceitua.

A conquista do direito à educação vem sendo luta histórica das populações, na crença – por vezes real e muitas vezes ilusória – de que a escolarização é o caminho para melhores condições de vida. Continua-se acreditando na instituição escola, mesmo quando ela fracassa.



#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Brasil ingressa no século XXI ainda com diversos desafios a superar para aproximar-se da construção de uma sociedade mais justa e democrática. A efetivação dos direitos educativos para todos é um desses desafios, especialmente quando nos deparamos com o grande número de jovens e adultos sem instrução ou com poucos anos de escolaridade que, conseqüentemente, estão à margem das oportunidades de participação ativa e cidadã na sociedade.

O presente trabalho demonstrou que a análise acerca da Educação de Jovens e Adultos deve, necessariamente, enfatizar os desafios pautados e as demandas atuais que as sociedades modernas e contemporâneas impõem aos alunos dessa modalidade de ensino.

Paralelo ao desejo e à necessidade de escolarizar-se, os adultos chegam à escola com perspectivas subjetivas de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”, de “ser gente”, de “não depender sempre dos outros”.

Durante muito tempo, a reflexão sobre a educação de jovens e adultos no Brasil remetia-nos, quase que exclusivamente, às práticas e ações desenvolvidas por programas de alfabetização de adultos. Hoje, novos e complexos desafios colocam-se nesse campo, desde a democratização do acesso e a criação de condições adequadas para a permanência no ensino fundamental até o desenvolvimento de práticas educativas e culturais que contemplem as exigências da sociedade atual, em termos de inserção no mundo do trabalho.

Na perspectiva de ser uma via para à construção de uma sociedade mais justa e democrática, a educação de jovens e adultos tem que superar a função compensatória ou supletiva, buscando uma formação que considera as demandas da sociedade moderna.

O grau de escolaridade é hoje um dos principais fatores de seleção dos candidatos a um posto de trabalho. Nesse sentido, o ensino fundamental não é mais garantia de manutenção do emprego, ampliando os desafios para o sistema educacional brasileiro, onde se faz necessário a ampliação do direito educativo tanto pela valorização da educação em relação ao conjunto dos direitos da cidadania, quanto como estratégia de melhoria de vida e de inserção no mercado de trabalho. Tal afirmação foi claramente identificada entre os alunos observados na pesquisa de

campo, os quais na sua maioria, buscavam melhores condições para enfrentar um contexto produtivo em acelerada transformação, com escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes.

O processo de reestruturação produtiva deixou os trabalhadores brasileiros em uma situação de grande desvantagem, em termos de domínio de conhecimento e competências necessários à uma inserção crítica no mercado de trabalho. Afirma KUENZER:

Não há como enfrentar os novos desafios postos pelas mudanças tecnológicas sem a extensão da educação básica a todos os trabalhadores, com pelo menos oito anos de duração, até que progressivamente se atinja a democratização do ensino médio, pois não há como se obter uma boa formação tecnológica sem a posse dos conhecimentos científicos fundamentais. (1991, p.14)

Os impactos mais profundos sobre a educação, dessa etapa de desenvolvimento do capitalismo, pelo qual a sociedade contemporânea passa, são as inovações tecnológicas sobre o trabalho humano. Do ponto de vista da educação de jovens e adultos, isso sinaliza para uma proposta onde o trabalho seja o princípio educativo, construindo uma concepção e uma prática de educação que atenda aos interesses do alunos jovens/adultos e os instrumentalize para confrontar-se de forma mais adequada e crítica com o trabalho.

A universalização do acesso à educação básica para os jovens e adultos deve constituir-se em um dos principais desafios a serem enfrentados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISEIGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: Revista Brasileira de Educação, n.º 4, 1998.

\_\_\_\_\_. Estado e educação popular. São Paulo: Pioneira, 1974.

BORDIEU, Pierre e PASSERON, J. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CARVALHO, Célia P. Ensino Noturno. 9.ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, volume 27. N.º 2, jul/dez 2001.

FERREIRO, Emília. Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. Mimeo, 1987.

FONSECA, Vera. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 10.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. Política e educação. 6.ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Diego. La educación popular y el tema de la ciudadanía. Santiago: La Piragua, 2003.

HADDAD, Sérgio. *A educação de jovens e adultos e a nova LDB*. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB interpretada diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106-122.

\_\_\_\_\_. e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação. n.º 14, mai/jun/jul/ago/2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 1991.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9394/96. *Um trabalho elaborado pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal*.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. Pesquisa qualitativa. São Paulo: Cortez, 1986.

MICHELAT, Guy In THIOLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1980.

MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Thomas Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

RIBEIRO, Vera Massagão. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papirus, 2000.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social**. 3.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1984.

SEVERINO, Antonio José. **Metodologia do trabalho científico**. 21.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Pressupostos sociológicos para a organização do conhecimento na escola. In: **Seminário “Elementos norteadores da discussão curricular”**. 2003, Curitiba/PR.

SPÓSITO, Marília. Escola pública e movimentos sociais. In: **Revista ANDE**. São Paulo, n.º 18, 1984.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1998.